

A FÖLDRAJZTANÁROK MÓDSZERTANI KULTÚRÁJA

MAKÁDI MARIANN

METHODOLOGICAL CULTURE OF THE GEOGRAPHY TEACHERS

Abstract

In 2009 a questionnaire was prepared to survey the state of geographical education, among others to assess the methodological culture of teachers. The survey investigated the competences of the teachers through the applied methods and tools. It has confirmed the general experience that the gap between the expectations of the curricula and the learning-teaching process is ever widening because of ossifying the traditional methodological culture. In general, teachers believe that the students have to bring along the ability to learn on which they can rely when designing the syllabus. In elementary schools first of all the lack of time, secondly the deficiency of the methodological and in-service trainings, and sometimes the lack of ambitions result in the conservation of traditions, although in the 21st century the pupils – growing up in a very different surroundings – need a different, much more practical knowledge, than decades ago. It is expected that teachers should acquire a new attitude: instead of narration they have to control, help and promote the learning process, to transfer information and values in an innovative manner. In addition, teachers have to know and apply new strategies regarding the education of contents, diverse methods which adjust to different student abilities and educational policies, up-to-date co-operative and reflective learning technologies, project methods, and the opportunities of outdoor geographical education.

Keywords: methodology of geography, geography teachers

Bevezetés

Van-e csodálatosabb érzés annál, mint amikor az ember rádöbben arra, hogy érti a körülötte lévő világ valamely történéseit? Nap mint nap nyomon követjük a lehangoló Nap színváltozásait, a gomolygó felhőket, halljuk a fejünk felett elhúzó repülőgépek zaját, olvassuk a tőzsdehíreket, az üzemanyagárak emelkedését, az asztmások és allergiások számának növekedési trendjeit, szemléljük az idegenforgalmi bevételek változását ábrázoló diagramokat, és látjuk a katasztrófák áldozatait. Megszoktuk. Mint ahogyan azt is megszoktuk, hogy ezek a benyomások számtalan forrásból törnek ránk: az utcán, a tévéből, valamely internetes hírportálról, a villamoson mások beszélgetéséből, egy blogból vagy az épp felbontott közüzemi számlánkról. Megnézzük, meghallgatjuk, aztán többnyire megyünk tovább napi életünkben. Felgyorsult életempónk gyakran meggátolja, hogy elgondolkodjunk az információkon, nemhogy még egymáshoz is illesszük azokat. Ám olykor történnek dolgok, amelyek kikényszerítik e gondolati dominó összerakását. Megértjük, hogyan béníthatja meg egy vulkán kitörése a globális világot. No, az a földrajz! És ez a földrajztanítás alapfeladata is: kapcsolatot teremteni környezetünk tényei, jelenségei, folyamatai között (PROBÁLD F. 1999). Vajon mindenki így gondolja-e?

A földrajzoktatás jelenlegi helyzetének megismerése céljából a Magyar Tudományos Akadémia X. (Földtudományok) Osztálya Földrajz Tudományos Bizottságai Oktatási Albizottsága kezdeményezésére helyzetfeltáró kérdőíves felmérés készült 2009-ben, amelynek része volt a földrajztanárok módszertani kultúrájának feltérképezése. A felmérés két kérdéskört kívánt vizsgálni: egyfelől a tanulók földrajztanuláshoz szükséges kompetenciáit, másfelől tanáraik kompetenciáit, elsősorban az alkalmazott módszereken

és eszközökön keresztül. A vizsgálat nem tekinthető reprezentatívnak. Bár az általános és középiskolai földrajztanárok széles köréhez jutottak el a kérdőívek országsszerte, csekély számú válasz érkezett (mindössze 87 db, ráadásul a kitöltők mintegy kilenced része nem körültekintően, nem konzekvensen válaszolt minden kérdésre). Már ez a tény is sejtetni engedte a módszertani kultúrával összefüggő problémákat.

A földrajzot tanulók kompetenciái

A Nemzeti alaptantervben megfogalmazott, tanulókra vonatkozó fejlesztési követelmények 1993-tól lényeges változást hoztak a tudáskonceptióban (CSAPÓ B. 2002), azon belül a *földrajzi-környezeti tudáskonceptióban* is. Ma már nem elég, ha a tanulók ismerik, illetve be tudják mutatni a Föld természeti és gazdasági jelenségeit (ÜTÖNÉ VISI J. 2009). A roppant gyors változásokon átmenő világ elvárja, hogy képesek legyenek érzékelni, életkori sajátosságaiknak megfelelő szinten magyarázni a földi térnek – és benne az ember természeti, társadalmi-gazdasági környezetének – az összefüggéseit, kölcsönhatásait, azok szűkebb és tágabb, rövid idő alatt és hosszabb távon jelentkező következményeit. Vizsgálódásuk középpontjában a földrajzi-környezeti tények, folyamatok, jelenségek, valamint napjaink eseményei állnak, amelyeket részben a természettudományok, részben a társadalomtudományok megismerési módszereinek alkalmazásával tanulmányoznak. A tartalmak feldolgozása során fejlődik a tanulók földrajzi-környezeti gondolkodása, illetve helyi, regionális és globális szemlélete. Megértik, hogy a természet kerek egész, a Föld egységes, de állandóan változó rendszer, amelyben az ember természeti és társadalmi lényként él, és ez megköveteli az erőforrásokkal való ésszerű gazdálkodást. Minden jelenséget és folyamatot változásaiban, fejlődésében tár a gyerekek elé, megláttatva azok okait, valamint lehetséges következményeit is. Így fokozatosan kialakulhat a tanulók környezetértékelésével lehetővé válik, hogy a tanulók megismerjék az emberiség egész bolygónkra kiterjedő természetátalakító tevékenységét, az ebből fakadó, világméretű természeti és társadalmi problémákat. Az elsajátított ismeretek és a felismert összefüggések alapján értik meg azokat az új kihívásokat, amelyek a 21. század elején az új kommunikációs formák elterjedésével átszabják a hagyományos gazdaság kereteit, és amelyek az információáramlás szabadságának megjelenésével gyorsuló fejlődést okozhatnak, ugyanakkor érdekellentéteket, társadalmi változásokat gerjeszhetnek a világban.

Az új tudáskonceptió és a már szinte értelmetlenül kicsire csökkent földrajzóraszámok elvileg egyre erőteljesebb módszertani megújulásra készítenék a földrajzoktatást. A hagyományos módszerekkel már nem lehet sikeresen megfelelni a tantervi és az érettségi követelményrendszer elvárásainak. Emellett a tantárgyfüggetlen oktatási folyamat is új értelmezést kíván, amihez az évtizedeken keresztül jól beváltaktól eltérő metodikai eljárások alkalmazására van szükség. Sajnos azonban a földrajztanárok jelentős része nem ismerte fel az új igényeket vagy a régi módszerekkel próbálja túlélni ezt az időszakot (immár csaknem két évtizede). Azt várják, hogy a tanulók idomuljanak az új követelményekhez, de ők ezt nem teszik, így az egész tanítási-tanulási folyamat mindkét oldalon halmozza a kudarcélményeket. Ezt az általános tapasztalatot a vizsgálat is alátámasztotta. A kérdőívben arra kértük a tanárokat, hogy egy 5 fokozatú skálán értékeljék tanítványaik ismeret- és képességszintjét akkor, amikor megkezdik, illetve amikor befejezik velük a munkát (tehát az adott oktatási szakaszba való belépéskor és az érintett iskolatípus befejezésekor), valamint ítélik meg azt is, hogy – véleményük szerint – mennyire lenne fontos, hogy rendelkezzenek a szükséges kompetenciákkal.

A megítélt és az elvárt képességszintek között nagyságrendi eltérések voltak már a munka kezdetén: az adott iskolaszakaszba lépéskor (pl. az 5., a 7. vagy a 9. évfolyam elején) átlagosan 2,9-nek értékelték a gyerekek képességszintjét, miközben 4,4-es értéket láttak volna szívesen (az eltérés 1,5 érték). Az arány nem sokat módosult az iskolaszintből való kilépéskor (3,7-es átlagról 4,8-ra, az eltérés 1,1 érték). Az egyes ismeret- és képességtérületek egymáshoz való viszonya, sorrendje is alig változott (*1. táblázat*). Legmagasabb szinten a számítógép-használat és az együttműködési képesség és hajlandóság, a legalacsonyabban a problémamegoldó képesség (átlag 3,44), az önművelés, a saját teljesítmény fejlesztése (átlag 3,54) és a gyakorlati étellel összefüggő feladatok végzése (átlag 3,53) áll. Szintjük sem nőtt lényegesen a 4-6 év alatt, ez különösen az írás-olvasásképesség tekintetében szembetűnő (az átlag 3,18-ról csupán 3,87-ra növekedett). Mindezek hátterében valószínűleg az áll, hogy e képességtérületeket nem fejlesztették a földrajztanulás időszakában. Vajon ez az elfogadásnak, beletörődésnek vagy inkább a szakmai igénytelenségnek köszönhető, esetleg a fejlesztési módszerek nem kellő ismeretének tudható be?

1. táblázat – Table 1

Mennyire rendelkeznek a tanulók az alábbi ismeretekkel és képességekkel
a földrajztanulás kezdetén és végén?

(Soha – 1, ritkán – 2, néha – 3, elég gyakran – 4, gyakran – 5)

Changes in the knowledge and competencies of pupils
at the beginning and the end of learning geography

(Never – 1, rarely – 2, sometimes – 3, often enough – 4, often – 5)

Képességtérület	Az iskolába jövő tanulók átlaga	Az iskolát befejező tanulók átlaga
számítógép-használat	3,67	4,17
együttműködési képesség	3,31	3,89
utasításmegértés	3,27	3,90
írás-olvasásképesség	3,18	3,87
döntési képesség	2,94	3,72
alapismeretek	2,71	3,57
problémamegoldó képesség	2,68	3,44
gyakorlati képesség	2,60	3,53
önismereti képesség	2,77	3,60
önművelés	2,43	3,54
társadalmi tájékozódóképesség	2,37	3,56

Részben választ ad a kérdésre az iskolatípusonkénti vizsgálat eredménye. Eszerint az általános iskolában dolgozó földrajztanárok erősen igényelnék, hogy a tanulók rendelkezzenek a társadalomban való tájékozódás képességével. Ez reális elvárás abból a szempontból, hogy erre a regionális földrajzi ismeretek feldolgozásakor óriási szükség van, ugyanakkor az életkori sajátosságok miatt érthető, hogy a gyerekek többsége ekkor még nem birtokolja azt (átlag 2,37). A középiskolai tanárok pedig elsősorban az anyanyelven való magabiztos írni-olvasni tudás és a szóbeli, írásbeli, rajzos utasítás-megértés képességét igénylik, amely képességeknek valóban ki kellene alakulniuk az alapfokú oktatásban eltöltött évek alatt. Elgondolkodtat azonban, hogy a középiskolai földrajztanárok a legkevésbé fontosnak a problémamegoldó képességeket (általános iskola 4,15, középiskola 4,07 átlag) és a gyakorlati étellel összefüggő feladatok önálló végzését (általános iskola 4,41, középiskola 3,87 átlag) tartják. Vajon milyen tanítási-tanulási stratégiák állnak ennek hátterében? Ha a

tanárok nem várják el ezeket a tanulói képességeket, akkor csorbát szenvednek a tantárgyi követelményrendszerből következő, a tanulói személyiség egészének fejlődését szolgáló alábbi tevékenységterületek (MAKÁDI M. 2009):

- a gondolkodás képességének fejlesztése, amelyben a földrajz sajátos logikájának elsajátíttatása mellett kiemelt feladatnak tekinthető a kreatív, a kritikai, a problémákon alapuló és az alternatívákban való gondolkodási, illetve a modellalkotási képesség kialakítása a tanulóknak;
- a kommunikációs képességek fejlesztése a földrajzi-környezeti témájú, különböző jellegű információk kiválasztása, feldolgozása és alkalmazása során;
- a szociális és állampolgári kompetenciák fejlesztése, a társadalmi érzékenység növelése, a nyitott, befogadó és empátiás személyiség kialakítása, a társas aktivitás serkentése.

A földrajztanárok kompetenciái

Az imént vázolt probléma már átvezet a tanári kompetenciákhoz. Erről jóval kevesebb szó esik napjainkban, mint a tanulóiról, noha ez alapfeltétele a tanulói kompetenciafejlesztésnek. A szerteágazó témának csak azokat az elemeit emelem ki, amelyek túlmutatnak a széles körű, a mindennapi életben hasznosítható földrajzi-környezeti tájékozottságon, komplex látásmódon, és amelyek relevánsak a vizsgálat szempontjából.

Alapvető elvárás a tanárral szemben, hogy rendelkezzen az elmúlt két évtized társadalmi változásai nyomán igényként megfogalmazódó *új típusú tanári attitűddel*: ne előadóként, hanem a tanulási folyamatot irányító, segítő, támogató, információ- és értékközvetítő, innovatív pedagógusként tevékenykedjen; valamint, hogy ismerje és alkalmazza a tartalmi elemek tanításával kapcsolatos új stratégiákat, az eltérő tanulói képességekhez és oktatási célkitűzésekhez igazodó differenciált földrajztanítás módszereit, a kooperatív és reflektív tanulási technikákat, a projekt módszert, továbbá a valóság közvetlen megtapasztaltatása érdekében alkalmazott terepi földrajztanítás lehetőségét.

Ebből a szempontból lényeges, hogy a pedagógus a célnak megfelelő *tanulásszervezési formákat* használjon. A vizsgálatban a tanárok ötfokozatú skálán értékelték, hogy az egyes munkaformákat milyen gyakran alkalmazzák. A legáltalánosabb módszer minden társadalmi igény és tantervi cél ellenére még napjainkban is a frontális osztálymunka (átlag 4,13), illetve annak elengedhetetlen velejárója, a tanári magyarázat (átlag 4,34). Sajnos a középiskolákban (átlag 4,27) még nagyobb arányban fordul elő, mint az általános iskolákban (átlag 3,88). Az életkor előrehaladtával a tanulók egyre inkább képesek az önálló munkavégzésre, amely képességüket a középiskolai tanárok nem használják ki (csak 3,20 átlag). Ugyanez a kedvezőtlen különbség mutatkozik meg a differenciált munkaszervezésben is, amely nemcsak az életkori jellemzőknek megfelelő, hanem a különböző képességű tanulók fejlesztési igényeihez igazodó, hátránykompenzációra is alkalmas eljárás lehetne. Az ismeretek szerinti differenciálás (általános iskolában 3,59, középiskolában 3,13) valamivel gyakoribb, mint a képességek szerinti (általános iskolában 3,47, középiskolában 2,86). Az adatok nyilvánvalóan a két iskolaszint átlagos osztálylétszámai között tapasztalható különbségekre vezethetők vissza. De nem csak arra! Úgy tűnik, mintha a tanárok csupán időrablóként tekintenének ezekre a módszerekre. Nem élnek a kooperatív tanulás, a csoportmunka (átlag 3,13) és a projekt módszer (átlag 2,63) által kínált lehetőségekkel sem, miközben elvárják, hogy a tanulók rendelkezzenek együttműködési és szociális kompetenciákkal. A tanárok jelentős hányada mástól várja ezek kialakítását, vagy azt reméli, hogy spontán fejlődés eredményeként fognak megjelenni.

Hiányoznak a szaktanári gyakorlatból a *tevékenységközpontú tanítási-tanulási módszerek*, amelyek során élményszerű helyzetek teremtésével a tanulók tapasztalatokat szerezhetnének, maguk fedezhetnék fel a környezeti elemek közötti kapcsolatokat és összefüggéseket, azokból következtetéseket vonhatnak le; alkalmazhatnák korábbi tapasztalataikat, ismereteiket és készségeiket; megfogalmazhatnák egyéni és csoportosan kialakított véleményeiket; érvelhetnének álláspontjuk mellett a vitákban. Az alkalmazott tanórai módszerek ennél hagyományosabbak már szinte nem is lehetnének. A vizsgálatban részt vevő tanárok háromfokozatú skálán értékelték, hogy az egyes módszereket milyen gyakran veszik igénybe. Öröndetes tény, hogy az információgyűjtés és -elemzés leggyakrabban használt eszközei a tankönyvi ábrák (átlag 2,90), a képek (átlag 2,88) és az adatsorok, grafikonok (átlag 2,74). Bár a gyakoriak között szerepel, de elgondolkodtató, hogy a tematikus térképek elemzése csupán 2,77 átlagú, sőt a középiskolákban – ahol ez az egyik legfontosabb tantervi követelmény – csak 2,60. Meglepő, hogy az írott információhordozók használata még ezek mögött is elmarad. Az írott forrásokból, szemelvényekből történő irányított információszerezés (átlag 2,20) a válaszolók 11%-ánál (középiskolában 34%-ánál) soha nem fordul elő! A szöveges indoklások alapján ez azzal magyarázható, hogy ezek beszerzése és állandó frissítése, a mindennapos változások folyamatos nyomon követése rendkívül idő- és munkaigényes feladat. A széles körben használt tankönyvek zöme sem nyújt ehhez hathatós segítséget: csak kevés szemelvényt tartalmaznak, amelyek mondanivalója ráadásul hamar elavul. De még azok a módszerek sem kapnak kellő figyelmet, amelyek kedveltek a gyerekek körében (pl. az információgyűjtés internetes forrásokból középiskolában a „néha” szintje alatt marad). Így azon végképp nem lepődhetünk meg, hogy az adatfeldolgozás módszerei alig fordulnak elő (a grafikon és tematikus térkép rajzolása adatsor alapján átlaga 2,13)!

Az *információgyűjtési és -feldolgozási módszerekkel* kapcsolatban általában az fogalmazódik meg, hogy „nincs azokra idő, mert haladni kell a tananyaggal”. Ez a megállapítás téves állásponton és a kényelemből fakadó védekező mechanizmuson alapszik. Jól mutatja ezt az is, hogy azok a módszerek sem honosodtak meg eddig a földrajztanítás gyakorlatában, amelyek alapvetően nem a tanórai időt veszik igénybe. Noha az otthoni feladatmegoldás lehetősége szinte mindenhol adott, a tanárok alig készítetnek a gyerekekkel grafikonokat, térképvázatokat és egyéb ábrákat (átlag 2,17), tablókát (átlag 1,91), végeztetnek megfigyeléseket, egyszerű kísérleteket (átlag 1,99). Különösen a középiskolai földrajzoktatásban hanyagolják ezeket, átlaguk minden kategóriában csaknem 1 egész értékkel elmarad az általános iskolaitól! A terepi tanulási módok aránya nagyon csekély, a tanulók 17,5%-ának soha nem nyílik módja a tudatos terepi észlelésekre, megfigyelésekre. A tanulók egynegyed része soha nem megy földrajzi kiállításra, múzeumba, de más intézményekbe sem jutnak el egy-egy földrajzi feladat kapcsán. Ezt általában szervezési nehézségekkel és a hiányos anyagi lehetőségekkel magyarázzák, ami részben érthető.

A korszerű pedagógia elvárja, hogy a tanár a tanítás-tanulás folyamatát részben az *elektronikus kommunikációs, információs technikák alkalmazására* építse, amely lehetővé teszi a világ egészének, illetve egyes régióinak bemutatását, a természeti és társadalmi aktivitást, valamint a közöttük lévő kölcsönhatások számtalan nézőpontját kínálja. A követelményrendszer alapján helyet kellene kapnia az általános iskolai, de különösképpen a középiskolai földrajzoktatásban a hálózatalapú környezetekre épülő kommunikációnak és tanulásnak, a számítógép-használatnak az információ visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítás, bemutatása és cseréje céljából, a vizuális prezentációs technikáknak és a GIS alkalmazásának. Ezzel szemben az tapasztalható, hogy a tanulók csak nagyon ritkán használnak digitális eszközöket a földrajzórakon, és a könyvtárhasználat is kiszorul a földrajztanítás gyakorlatából, mint az a 2. *táblázatból* látható, a középiskolások egyne-

gyed része soha nem vagy egészen ritkán él vele! Kinek a felelőssége ez? Elsősorban a szaktanáré, aki saját munkájában is alig használja ezen technikákat. Az ötfokozatú skálán való önértékelésükből kiderül, hogy legnagyobb arányban az internetet használják (átlag 3,62). Felettből elgondolkodtató, hogy szövegszerkesztővel csupán „néha” dolgoznak (átlag 3,22). A kereskedelmi forgalomban kapható és a letölthető digitális eszközök használatának alacsony szintjét (átlag 2,76) részben az magyarázza, hogy a pedagógusok nem elég tájékozottak azokról. Megjegyzendő, hogy a „digitális tananyag” fogalmának ténylegesen megfelelő segédeszköz nem is igen áll rendelkezésre a földrajztanításhoz. Többségük nem lép túl a tankönyvek és atlaszok digitalizált változatán, így módszertani többletet sem nagyon kínálnak. A digitális taneszközök használatának kultúrájában nincs szignifikáns különbség az általános és a középiskolák között. Az eltérések oka sokkal inkább abban keresendő, hogy az adott földrajztanár vagy az iskola vezetősége mennyire igényli, támogatja azt.

2. táblázat – Table 2

A tanulók számítógép- és könyvtárhasználatának gyakorisága (%)
Frequency of using PC-s and the library (in %)

Gyakoriság	Alapfokú oktatási intézmény		Középfokú oktatási intézmény	
	Könyvtár- használat	Számítógép- használat	Könyvtár- használat	Számítógép- használat
Soha	2,0	2,0	13,0	13,0
Ritkán	15,9	8,0	12,9	6,4
Néha	42,5	42,2	56,0	40,0
Elég gyakran	38,5	40,0	8,0	8,0
Gyakran	1,1	8,0	–	–
Nem válaszolt	0,0	0,0	10,1	32,6

A 21. század magyar iskolájában elvárják a földrajztanároktól, hogy olyan *látásmódot és képességrendszeret nyújtsanak* a tanítványaiknak, amelyek birtokában fel tudják tárni az ember és a környezet lokális, regionális és globális szinten megnyilvánuló kölcsönhatásait, valamint megfelelő válaszokat találnak a változó világ történéseire. Ehhez nemcsak azt kell megtanítaniuk, hogyan kell a tanulást, a munkát megtervezni és irányítani (azaz miként kell vezetni és értékelni saját tanulási folyamatukat), a stratégiai tervezés módszerét és lehetőségeit alkalmazni, hanem reális és alapos szakmai ismereteket kell elsajátíttatni tanítványaikkal. Ennek *nem lehet kizárólagos bázisa a tankönyv*. Ez nyilvánvalóan szükséges eszköz, de az a fajta tanítási stratégia, amely nem lép túl a tankönyvi anyag pusztá bemutatásán (a tanár azt mondja el, ami a tankönyvben van), nem felel meg a kor követelményeinek. De vajon milyen elvárásokat fogalmaznak meg a földrajztanárok a tankönyvekkel kapcsolatban (3. táblázat)? A vizsgálat szerint leginkább azok szakmai megbízhatóságát és korszerű ismerettartalmát tekintik releváns szempontnak. Ezek elvben jogos és érthető érvek lennének, ha nem az a kényelmi álláspont állna mögöttük, hogy „ha a tankönyvben leírtakat mondom el, az biztos, hogy szakmailag helyes”. Az általános iskolában tanítók számára viszont hasonló arányban fontos a tankönyv kimunkáltsága (97,1%-uk számára nagyon fontos, míg a középiskolában dolgozóknál ez csak 74,5%). Sajnos ma még mindig erősen tartja magát az a szemlélet, hogy ami a tankönyvben benne van, azt „le kell adni” a tanítási órán. Maga a kifejezés is jelzi a tanári szerep megcsontosodott, elavult szemléletének továbbélését. A tanárok jelentős része nem vállalja fel a tankönyvi tartalmakból való válogatást, a tanulónkénti differenciálás feladatát. Nem is

gyerekeket tanítanak földrajzra, hanem a tankönyveket tanítják (kérdés: vajon kinek?). S akkor még nem is beszéltünk a tanulók képességeinek fejlesztéséről! A tankönyvek kompetenciafejlesztő szerepét átlagban 4,25 pontnyira tartották fontosnak a földrajztanárok, de a középiskolában dolgozóknak csak mindössze 28,5%-a véli úgy, hogy ez meghatározó szempont. Ezek szerint a középiskolákba még mindig nem ért el a kompetenciafejlesztés nélkülözhetetlenségének felismerése, az általános iskolákat viszont komolyan érinti. Mondhatnánk, hogy ez nem nagy probléma, hiszen akkor is lehet kompetenciaközpontú a tanítási gyakorlat, ha az nem tankönyv alapján zajlik. Azonban ez csak elvi lehetőség. Az előzőekben vizsgált területekből is jól látható, hogy a pedagógusok többsége nem fordít kellő figyelmet a földrajztanítási gyakorlatban az ismeret- és képességfejlesztés életkoronként változó, egymásra épülő rendszert képező helyes arányának megtalálására, a tanulói személyiség egészének fejlődését szolgáló tevékenységterületekre (a szociális és állampolgári kompetencia fejlesztésére; a társadalmi érzékenység növelésére; a nyitott, befogadó és empátikus személyiség kialakítására; a társas aktivitás serkentésére). Nem ismerik fel, hogy a szaktudományi tartalommal leginkább összekapcsolható gondolkodási képességek fejlesztése – amely a földrajz sajátos logikájának elsajátíttatása mellett magában foglalja a kreatív, a kritikai, a problémákon alapuló és az alternatívákban való gondolkodás, illetve a modellalkotás képességének fejlesztését is – kiemelt feladatnak tekinthető.

3. táblázat – Table 3

A tankönyvek kiválasztásának szempontjai

(nem fontos – 1, alig fontos – 2, átlagosan fontos – 3, fontos – 4, nagyon fontos – 5)

Criteria for the choice of text-books (not important – 1,

slightly important – 2, of average importance – 3, important – 4, very important – 5)

Szakmai hitelesség	4,80	Tantervi követelmény	4,24
Korszerűség	4,70	Tartalmi tartósság	4,20
Tanulhatóság	4,68	Kompetenciafejlesztés	4,15
Érdekesség	4,54	Idő-anyag arány	4,14
Illusztráció színvonala	4,47	Kivitel	4,09
Beválás	4,37	Fizikai tartósság	3,53
Didaktikai kidolgozottság	4,36	Tankönyvcsalád léte	3,23
Nyelvezet	4,34	Sok ábra	3,22

Mit jelent tudni a földrajzot? Nyugodtan kijelenthetjük, hogy ebben a kérdésben jelenleg nincs konszenzus a földrajztanárok és az oktatási szakemberek körében Magyarországon. Ennek hátterében az a mára meghaladott, de még mindig erősen ható tudásfelfogás áll, amely a földrajzi tények ismeretére összpontosít, és nélküli vagy helytelenül értelmezi a kompetencia fogalmát. A *tanulói tudás ellenőrzésének és mérésének* – a tudásszint megítélése mellett – elsősorban a képesség- és kompetenciaterületekre kell vonatkoznunk. Meg kellene teremteni annak lehetőségét, hogy a tanárok a tanulók egyéni teljesítményeit ne csak a társadalom elvárásaihoz, illetve a tanterv követelményrendszeréhez, hanem egymáshoz és önmagukhoz (saját fejlődésükhöz) is viszonyíthassák.

E kívánalmakkal szemben a vizsgálat rámutatott arra, hogy a földrajztanárok elsődlegesen írásbeli ellenőrzési módszereket alkalmaznak, általános iskolákban átlag 4,37, középiskolákban 4,87 (4. táblázat). Ez a középiskolákban elsősorban a nagy osztálylétszámokra, az általános iskolákban pedig az alacsony óraszámokra vezethető vissza. A gyakorlati sor második helyén a szóbeli felelet áll (átlag 4,07), míg az összes többi módszer, amely szoros kapcsolatban áll a képességfejlesztéssel (pl. projekt munka, gyűjtemények készí-

tése, művészi vagy technikai alkotás létrehozása, online feladatmegoldás) csak elenyésző arányú. A tanórán kívüli munka értékelésében is az egysíkú, kevésbé ösztönző formák dominálnak, ez a középiskolákban okoz nagyobb problémát (5. táblázat).

4. táblázat – Table 4

Milyen produktumok alapján értékelik a földrajztanárok a tanítványaik tudását?

(Soha – 1, ritkán – 2, néha – 3, elég gyakran – 4, gyakran – 5)

On what products listed below the evaluation of geographical knowledge is based?

(Never – 1, rarely – 2, sometimes – 3, often enough – 4, often – 5)

	Általános iskola	Középiskola	Általános és középiskolák
Szóbeli felelet	4,11	4,00	4,09
Dolgozat, írásbeli felelet	4,37	4,67	4,57
Projektmunka produktuma	2,37	1,93	2,57
Házi dolgozat, önálló feladat	3,43	3,13	3,11
Gyakorlati produktum (pl. gyűjtemény, művészeti, technikai alkotás)	3,23	2,57	2,83
Online feladat	2,43	1,73	2,29
Számítógépes szavazórendszer használata	1,29	1,00	1,29
Egyéb	3,62	2,40	3,69

5. táblázat – Table 5

Milyen produktumok alapján értékelik a földrajztanárok

tanítványaik tanórán kívüli munkáját (%)?

On what products the geography teachers evaluate the work of pupils

outside the classroom? (In %)

	Általános iskola	Középiskola
Érdemjegy	30	13
Szorgalmi jegy	30	7
Teljesítmény beszámítása	9	40
Nem vesz mindent figyelembe	19	20
Nem válaszolt	12	20

Következtetések

A magyarországi földrajztanítással baj van – sokszor halljuk elkeseredetten, beletörődve, olykor mérgesen. Való igaz, de a legnagyobb problémák nem a tartalomnál jelentkeznek (mint ahogyan általában szóba kerül), hanem az alkalmazott módszerekkel kapcsolatban lépnek fel (MAKÁDI M. 2008). Sajnos a hagyományos módszertani kultúra megcsontosodása folytán egyre távolabbra kerülnek egymástól a tantervi elvárások és a becsukott osztályteremajtók mögötti történések. A földrajztanári társadalom traumaként élte meg a földrajztanításra fordítható oktatási időkeret csökkenését, és egy részük nem vette észre vagy nem akarta észrevenni az újfajta elvárásokban megbúvó „jót”, és – meglehetősen megtörve – csekély innovációs hajlandóságot mutat. A kompetenciafejlesztés csak kevesek számára vált belső igénnyé. Általánosságban úgy vélik, hogy a tanulók hozzák magukkal a tanulási képességeket, amelyekre a szaktanárnak csak támaszkodnia kell. Az

általános iskolák jobban érzik a tanári fejlesztő munka szükségességét, kényszerét, de ott elsősorban az időhiány, másodsorban a metodikai képzés, továbbképzés elmaradása, olykor igénytelensége konzerválja a hagyományokat. A tanárokat módszertanilag magukra hagyták. Megjegyzendő, hogy a magyar földrajztanítás hagyományai sok tekintetben kiválóak voltak, csakhogy egy részük fölött eljárt az idő. A „jól bevált” módszerekkel ma már csak korlátozott eredményeket lehet elérni, hiszen időközben megváltozott a társadalom: alapvetően más, sokkal praktikusabb tudásra van szükségük a 21. századi környezetben és kultúrában felnövekvő gyerekeknek, mint a néhány évtizeddel ezelőtt felcseperedett társaiknak. „Rendben, ebben van valami” – mondja egy részük – „de akkor mutassák meg, mit kell pontosan csinálni, és majd megvalósítjuk” – teszik hozzá. Csakhogy a „készet” nem fogják megkapni a dolog természete miatt. A készen adott feladatokból ugyanis nem lehet kompetenciaalapú oktatást megvalósítani, hiszen annak lényege éppen *a tanulók és a tanárok személyre, csoportra szabott együttfejlődési folyamata*. Csak az adott szaktanár tudja, hogy mire van szükségük a gondjaira bízott gyerekeknek. A fejlesztésközpontú földrajztanítás viszont nincs időhöz és tananyaghoz kötve, ezért bármikor hozzá lehet, és kell is kezdeni! A tanár és tanítványai közös öröme és sikerélménye előbb-utóbb az eredményeket is meghozza majd.

MAKÁDI MARIANN
ELTE TTK FFI Természetföldrajzi Tanszék
koborcl@t-online.hu

IRODALOM

- CSAPÓ B. 2002: A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. – Új Pedagógiai Szemle 52. 2. pp. 39–45.
- MAKÁDI M. 2008: A kulcskompetenciák és a földrajztanítás. – A Földrajz Tanítása 16. 1. pp. 3–11.
- MAKÁDI M. 2009: A kompetenciaalapú pedagógia lehetőségei a tanítási-tanulási folyamatban. – Mozaik Kiadó, Szeged, 135 p.
- Nemzeti alaptanterv 2007. – Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. pp. 3–21., 85–103.
- PROBÁL F. 1999: A földrajztanítás Magyarországon. Visszapillantás, helyzetkép, kitekintés. – In: ÜTÖNÉ VISI J. (szerk.): Vizsgatárnyak, vizsgamodellék – Földrajz. Oktatókutató Intézet, Budapest. pp. 11–34.
- ÜTÖNÉ VISI J. 2009: A földrajz tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/foldrajz-tantargy>